

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

УДК 371.2 (09)

О. А. Дубасенюк,
доктор педагогічних наук, професор;
О. В. Вознюк,
кандидат педагогічних наук
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОРІЄНТИРИ РОЗВИТКУ ЛЮДИНИ: ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД

У статті обґрунтовується інтегративний підхід до освітньої мети, який визначає стратегії і засоби її досягнення, що, у свою чергу, детермінує організацію освітнього процесу в межах школи як соціального інституту; формулюються основні цілі освіти в контексті нового педагогічного напрямку – "інтегральної трансформаційно-метаморфозної педагогіки", яка орієнтує навчально-виховний процес на розвиток мислення, вищу форму якого можна визначити як надсвідоме інтегрально-синтетичне мислення.

Науковцями визнано, що розвиток є універсальною характеристикою Всесвіту. Відповідно, розвиток людини є сутнісним змістом її існування. Школа ж постає головним соціальним інститутом, який найбільш повно реалізує принцип розвитку людини, оскільки школа здійснює селекцію, акумуляцію і трансляцію культурно-цивілізаційних цінностей людства від покоління до покоління, формуючи і розвиваючи носіїв цих цінностей – учнів і студентів – упродовж всього життя, оскільки професійно-особистісний розвиток людської істоти – це безперервний освітній процес.

Серед педагогічних пріоритетів, які виділяють учені, є проблема цілеутворення, яке виступає найважливішим механізмом реалізації процесу розвитку педагогічних явищ. Дійсно, мета є необхідною умовою цього процесу, без якого останній неможливо здійснити. Відтак, важливим є з'ясування мети освітнього процесу, чому й присвячували свої дослідження філософи і педагоги всіх часів і народів від Платона до Ш. О. Амонашвілі. Загалом, світову психолого-педагогічну науку про розвиток і цілеутворення характеризує практично неосяжний матеріал. Так П. Бакстер нарахував 37 присвячених їй дослідницьких напрямів (на базі тільки англomовних матеріалів і лише починаючи з 1970 р.) [1]. Таким чином, нагальною є розробка цілісного підходу до вирішення даної проблеми (Н. В. Кузьміна, Г. В. Воеводська; О. А. Дубасенюк та ін.) [2].

Мета статті полягає в обґрунтуванні інтегрального підходу до освітньої мети, яка визначає стратегії і засоби її досягнення, що зумовлює організацію освітнього процесу в межах школи як соціального інституту.

Сучасна освітня ситуація вимагає концептуалізації інтегрального підходу до обґрунтування освітніх цілей, що привертає увагу багатьох дослідників. Так, О. І. Субетто стверджує, що школа як соціальний інститут, соціальне середовище і культура мають створювати умови для реалізації природних можливостей особистості, розвитку її схильностей і здібностей, для планування соціального замовлення, спрямованого на підвищення духовного рівня нації, на якісну освітню підготовку молодого покоління, щоб максимально наблизитися до реальної історичної потреби, яка б забезпечила державі випереджаючий розвиток і виживання [3].

Д. Міллер дослідив освітні цілі з позицій холистичної парадигми, яка характеризується такими поняттями, як гуманістичність, екологічність, інтегральність, цілісність, співпраця, коли холистична освіта пов'язана з навчанням цілісної особистості (емоційне, естетичне, творче, фізичне виховання та навчання й ін.); холистична освіта підтримує співпрацю, взаємоповагу; така освіта заснована на досвіді, а не "великих книгах" або "базових умінь" (досвід людини – широкий, відкритий і необмежений, як саме життя); холистична мета освіти дає можливість забезпечити цілісний розвиток можливостей людини у всіх сферах її життя [4].

Як засвідчує аналіз проблеми дослідження, практично всі сучасні освітні цілі тією або іншою мірою укладаються в загальний концептуальний "трафарет" – універсальну мету освіти, що розуміється як підготовка людини до життя в соціумі. Виходячи з цього положення, соціум розглядається як такий, що формує те або інше соціальне замовлення, яке відображає освітню мету, що варіюється від "виховання гвинтиків соціальної машини", до "розвитку гармонійної особистості", "громадянина світу". У цілому, можна виділити взаємозв'язані і такі, що переходять одна в одну "горизонтальні" (практичні цілі соціуму, що реалізуються в рамках його еволюційних завдань) і

© Дубасенюк О. А., Вознюк О. В., 2010

"вертикальні" (трансцендентні) цілі людського розвитку. Вертикальні цілі при цьому впливають з певної "глибинної аксіології", з вищого призначення людини, яке не обмежується її земним існуванням, а може мати посмертні перспективи (В. М. Жуковський).

Окрім горизонтальних і вертикальних цілей (що постають у діалектичній єдності і взаємно потенціюють одна одну) можна виокремити і пов'язані з ними так звані **сутнісні** цілі, які визначаються автентичною сутністю людини як такої і базуються на філософському *принципі екзистенціальної і симультанної даності людської істоти безвідносно до соціальних умов її буття*. Відповідно, стратегічною метою розвитку виступає сутність людини, її глибинна природа, те, що робить людину людиною, яка виступає необхідною і достатньою умовою її існування як розумної істоти, і, разом з тим – системоформуючим чинником людської істоти, який реалізується на всіх етапах її онто- і філогенетичної еволюції.

За нашим глибоким переконанням, орієнтація на сутнісну мету розвитку людини (на відміну від формулювання горизонтальних і вертикальних цілей такого розвитку, яких може бути безліч) є найбільш адекватною з погляду наукової об'єктивності, оскільки такий підхід значно обмежує напрям наукового пошуку в проблемній сфері дослідження.

Виходячи із принципу цілісності та неперервності людського буття, можна дійти висновку: сутність людини є те, що робить людину людиною, те, що присутнє в ній на всіх вікових етапах її розвитку. Якщо ми не погодимося з цим висновком, то ми змушені визнати, що людина досягає своєї сутності на певному (наприклад, завершальному) етапі свого індивідуального розвитку, тому людей у повному розумінні цього слова не так вже багато, а людське суспільство складається з людей і "не-людей".

Постає запитання, що робить людину людиною? Аналіз наукових джерел дозволяє стверджувати, що сутність людини є, насамперед, розум, самосвідомість, мислення. В основі ж цих категорій лежить мова (Л. С. Виготський). В експериментах з мавпами, яких навчали жестовій мові глухонімих, вони змогли оволодіти основами цієї мови (в цілому досягнувши при цьому рівня розвитку 4-5-річних дітей). При цьому, по-перше, вони були спроможні навчати цій мові інших мавп, і, по-друге, вони за допомогою мови виділяли себе з тваринного середовища, відносячи себе до людей і називаючи інших мавп "брудними тваринами" (!) [5; 6].

Отже, володіння мовою як системою знаків, що покладається в основу другої сигнальної системи людини, є її сутнісною властивістю. Саме мислення як функцію людського розуму можна вважати сутністю людини – істоти принципово розумної, а тому мислячої, оскільки мислення є системоформувальним чинником людини як живої системи, і водночас необхідним і достатнім чинником її буття як істоти розумної, як виду *Homo sapiens*. **Тому головною розвивальною метою освіти можна вважати розвиток у вихованців мислення.** Відповідно, постає запитання: чим виступає мислення, якими закономірностями розвитку йому притаманні? Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження дозволяє дійти висновку, що одними з найбільш адекватних теоретичних інструментів дослідження мислення є концепція функціональної асиметрії півкуль головного мозку людини, а також універсальна парадигма розвитку.

Розглянемо концептуальні положення **універсальної парадигми розвитку**. Основна характеристика світу, в якому ми існуємо, – його подвійність, подільність на праве і ліве, світле і темне, добро і зло... Загальна вселенська дихотомія відображає концептуальне джерело руху і розвитку – боротьбу протилежностей. У найбільш загальному схематичному вигляді ця боротьба простежується у формі розвитку діалектичної суперечності в самій суті всіх предметів, що проходить такі стадії своєї еволюції: тотожність → відмінність і протилежність → нова тотожність, в якій знімаються суперечності між протилежностями. У наявності процес розщеплення (порушення) стану цілісності (тотожності протилежностей) предметів і явищ, що розвиваються, і, зрештою, – відновлення цієї цілісності на вищому еволюційному витку розвитку. Ця схема цілком діалектична. Гранично просто вона ілюструється висловом Г. В. Плеханова, який зазначав, що "будь-яке явище, розвиваючись до кінця, перетворюється на свою протилежність; але оскільки нове, протилежне першому, явище також у свою чергу перетворюється на свою протилежність, то третя фаза розвитку має формальну схожість з першою [7: 572].

Ця схема розвитку діалектичного протиріччя, яка фіксує повторювальну (циклічну) зміну двох протилежних станів – цілісності і дискретності (відображених у категоріях єдиного і множинного) – є універсальною. П. К. Анохін підкреслював: "з широкої біологічної точки зору, також як і з погляду філософського аналізу ролі просторово-часової структури світу, рух матерії за послідовними фазами, що ритмічно повторюються, є універсальним законом, який визначає основну організацію живих істот на нашій планеті" [8: 14].

Отже, з позиції розглянутого вище глобального еволюціонізму світ як сутність, що розвивається, підпорядкований універсальному закону розвитку, який у найбільш загальному вигляді приймає форму гегелівської триади: теза – антитезис – синтез, або єдине – множинне – ціле, або тотожність –

відмінність-протилежність – нова тотожність. Ці діалектичні схеми на рівні предмету розвитку слід доповнити принципом тріадності, що знаходить своє вираження у вигляді філософської моделі реальності, елементами якої є людина і світ (внутрішнє і зовнішнє, *суб'єкт і об'єкт*).

Відповідно до принципу універсального еволюціонізму, або універсальної парадигми розвитку [9; 10], *початковий етап* онто- і філогенетичного розвитку виявляє єдність, синкретизм суб'єкта й об'єкта. На цьому етапі всі форми суспільної свідомості сполучені в певній науково-релігійній цілісності, де ірраціональний, релігійний аспект суспільної свідомості знаходить заломлення в механізмі психізації дійсності (коли людина і світ є єдиним психічним цілим), а раціональний, науковий аспект суспільної свідомості проявляється у формі інституту практичної магії, відблиск якої дійшов до нас у вигляді алхімії. Філософія тут має тенденцію зливатися з наукою (натурфілософія), а мистецтво, мораль і політика невіддільні від міфу.

На цьому рівні розвитку людства знання про світ і людину представлені в синтетичному вигляді – у формі простих пралогічних, пратеоретичних моделей, занурених у міфологему і метафору. У певному розумінні, думка і дія тут злиті, як це спостерігається у дітей дошкільного віку. Так само, як і останні, представники древніх соціумів ще не усвідомлюють себе повною мірою як особистості. Саме тому людина і світ, суб'єкт і об'єкт на цьому етапі постають перед дослідником єдиним неподільним комплексом, *а саме мислення виявляється багатозначним, пралогічним, містичним, інтуїтивним*.

На *другому етапі* розвитку людства як виду і суб'єкту історії виявляється нарощування дихотомії людини і світу, їх асиметризація: суб'єкт і об'єкт розводяться за полюсами. Координація відносин у суб'єкт-об'єктній системі знаходить своє вираження у такій моделі розвитку науки, яка виділяє класичний (об'єкт займає первинну позицію стосовно суб'єкта, тобто об'єкт, що виступає "об'єктивною реальністю, даною нам у наших відчуттях" впливає на суб'єкт і багато в чому його визначає) та некласичний (суб'єкт впливає на об'єкт) етапи розвитку теоретичної свідомості, *однозначного, наукового, абстрактно-логічного мислення*.

Третій етап – період постнекласичного розвитку науки – пов'язаний з ідеєю злиття об'єкта і суб'єкта, з такою теоретичною парадигмою, у якій вони розглядаються як такі, що впливають один на одного і взаємно один одного потенціюють. При цьому розвиток людства немовби повертається до своїх сакральних джерел, але на вищому рівні розвитку. Водночас виявляється ідея комплементарності, взаємної додатковості раціональної й ірраціональної складових процесу пізнання світу, який уявляється як ціле, де все взаємопов'язане з усім. Саме на цій теоретичній основі утверджується концепція цілісності як важливий методологічний принцип нової парадигми освіти. Стає актуальним синтез науки і релігії, який реалізується на основі злиття наукового і релігійного підходів до пізнання і освоєння світу. При цьому міф сплавляється з теорією, а метафора за своєю науковою цінністю підіймається до рівня теоретичного об'єкту. *Процес мислення немов би відновлює природу примітивного пралогічного мислення і постає як парадоксальна сутність, що отримує науковий статус у сфері парадоксів математичної теорії множин, а також квантової теорії, наукові результати якої відкривають "містичну" реальність* (Ф. Капра) *як науковий феномен, яку прозвали стародавні містики: на квантово-фотонному рівні Всесвіту такі його дихотомії (а також складові, що корелюються несиловим, імплікативним чином), як частина і ціле, просте і складне, причина і наслідок, початок і кінець... не диференціюються*.

Отже, універсальна парадигма розвитку є важливим теоретико-методологічним підґрунтям для формулювання закономірностей розвитку освітніх процесів на глобальному і локальному рівнях, а також з'ясування механізмів цього розвитку. Розроблена нами на основі великої кількості фактологічного матеріалу універсальна парадигма розвитку, дозволяє зробити висновок, що розвиток будь-якого предмету або явища є реалізація повного циклу їх зміни (від *початкової*, першої стадії зародження і становлення, до *кінцевої*, третьої стадії занепаду, руйнування і зникнення), що виявляє трьохстадійну діалектичну схему, в якій третя стадія предмету, що розвивається, повторює першу, але на вищому еволюційному витку розвитку. Причому, ця третя стадія є проявом своєрідної єдності перших двох стадій, суперечності між якими знімаються саме на рівні третьої стадії.

Згідно цієї закономірності розвиток освіти як соціального інституту набуває такого вигляду. Освіта як суспільний інститут еволюціонувала за схемою, яка найбільш рельєфно ілюструється діалектикою взаємин між учасниками навчально-виховного процесу. У примітивних соціумах, де людина поставала, в певному розумінні, інтегрованою в космос суспільного та природного буття, процес навчання суспільних форм життєдіяльності був сповнений природовідповідним змістом, а педагог виступав у ролі священика (містика), який здійснював процес вчення як акт ініціації, прямої передачі знання та досвіду (які тут були інтегровані у цілісний неподільний комплекс) у процесі колективної дії магійного ритуалу [11], який тут доречно зіставити із педагогічним процесом співробітництва. Педагог та його учні тут являли цілісний суб'єкт-суб'єктний педагогічний комплекс, у якому процес осягнення буття з боку останніх реалізувався як синергічне сполучення педагогів і учнів, співтовариства, суспільства загалом.

У подальшому в процесі соціально-економічної стратифікації та розвитку особистісного начала людини вчитель відкрystalізувався як сутність, що передає готові знання, а сам педагогічний процес набуває якості суб'єкт-об'єктного процесу класичного зразка.

Однак, починаючи з XIX сторіччя "духовне виробництво стає масовим явищем. Привілейоване положення інтелектуала як того, хто "прилучає до Істини", піддається сумніву. І ця втрата інтелектуалом "вчительської" позиції означала те, що віднині викладач та учень знаходяться в рівному положенні стосовно істини, і що вже недостатньо лише передавати готові знання, а необхідно розкривати учням сам процес народження знання" [12: 178]. Освітня сфера починає трансформуватися у бік суб'єкт-суб'єктної гуманістичної позиції, спостерігається відхід від класичної схеми педагогічного процесу, що проявляється у становленні особистісно орієнтованої, природовідповідної (екологічної) парадигми сучасної освіти.

Загалом, тут простежується синергетична діалектична схема розвитку як чергування суб'єкт-об'єктного (ієрархізованого, впорядкованого) і суб'єкт-суб'єктного (деієрархізованого, невпорядкованого) станів. Зазначений висновок загалом узгоджується з думкою І. А. Колеснікової, яка пише про дві наріжні цивілізаційні сходинки (цивілізаційні форми) – природну педагогіку та репродуктивно-педагогічну цивілізацію. Авторка зазначає, що людство знаходиться у стані переходу до третьої, креативно-педагогічної сходинки [13: 84-89].

У зв'язку з цим є всі підстави стверджувати про ієрархічну (суб'єкт-об'єктну) та деієрархічну (суб'єкт-суб'єктну) стадії розвитку освіти як особливого гомеостатичного інституту збереження, відтворення та розвитку культурно-технологічного стану суспільства. У зв'язку з цим можна виділити три глобальні етапи розвитку освіти:

а) етап деієрархізації педагогічної системи у примітивних співтовариствах, який виявляє суб'єкт-суб'єктний стан інтеграції вчителя та учня, процес прямої передачі знання через спонтанний акт містичної ініціації чи спільної діяльності;

б) етап ієрархізації педагогічної системи в соціумах нового часу, який виявляє суб'єкт-об'єктний стан диференціації вчителя та учня, коли процес передачі знання вчителем-раціоократом опосередкований суб'єкт-об'єктними відносинами;

в) етап деієрархізації педагогічної системи в інформаційному суспільстві, який виявляє суб'єкт-суб'єктний стан інтеграції вчителя та учня (учитель та учень знаходяться в рівному положенні стосовно Істини), коли процес передачі знань ініціюється як розкриття учням самого процесу народження знання.

Отже, третій етап еволюції освіти характеризується побудовою освітнього процесу на суб'єкт-суб'єктній основі, розвитком міждисциплінарного синтезу і появою інтегральних дослідницьких напрямів: акмеології, педагогічної антропології, а раніше – педології (як синтезу наук про людину), сугестопедії (використовує досягнення фізіології, медицини, психології, психотерапії, педагогіки), соціальної педагогіки (інтегрує соціальні і психолого-педагогічні дослідження), педагогічної синергетики (застосовує універсальні принципи синергетики – системність, цілісність, біфуркаційність та ін.), екології та хронобіології (як синтез наук про людину та її космопланетарне оточення).

Такий підхід передбачає побудову цілісної суб'єкт-суб'єктної за своєю природою педагогічної теорії, яка б інтегрувала різні міждисциплінарні напрями на основі єдиного принципу розвитку, що реалізовується принципово як цілеспрямований процес. Останнє ми й прагнемо зробити, коли будемо свою інтегральну теорію на основі мети розвитку людини – *мислення*.

Розвиток мислення найбільш цілісно і в той же час на рівні оптимальної теоретичної достатності представлено в контексті **концепції функціональної асиметрії півкуль головного мозку людини**.

Як свідчать дослідження, півкулі можна розглядати психофізіологічним фокусом людського організму, оскільки з їх функціями прямо або побічно пов'язані такі аспекти людської істоти, як механізми цілеутворення і пошуку (вибору) способів досягнення мети [14], енергетична й інформаційна регуляція поведінки [15], емпатія і рефлексія, екстраверсія й інтроверсія, довільна і мимовільна сфери психічної діяльності, перша і друга сигнальні системи, сила і слабкість нервових процесів, їх лабільність і інертність, збудження і гальмування, Я і не-Я, ерготропні і трофотропні функції організму, симпатична і парасимпатична гілки вегетативної нервової системи та ін. [16]. Автоматична мимовільна дія включається в правопівкульову, а неавтоматична, довільна – лівопівкульову сфери психічної активності.

Слід зазначити, що в цілому правопівкульова стратегія сприйняття, мислення й освоєння світу є емоційно-образним, конкретно-експресивним, цілісно-синкретичним світобаченням, що формує багатозначний лінгвістичний і мотиваційно-смісловий контексти віддзеркалення дійсності, "пробуджує" такі форми суспільної свідомості, як мистецтво і релігія. *Лівопівкульова* стратегія, навпаки, є абстрактно-логічним, понятійно-концептуальним, дискретно-множинним світосприй-

няттям, що формує однозначний лінгвістичний і мотиваційно-смісловий контексти віддзеркалення навколишнього світу і що актуалізує науку і філософію [17].

Слід відзначити, що в онто- і філогенезі живої істоти спостерігається поступове зростання півкульової асиметрії, найбільший вираз якої досягається в зрілому віці. Потім півкульова асиметрія поступово нівелюється. Виявляється стан функціонального синтезу півкуль, коли літня людина, збагачена життєвим досвідом, по суті перетворюється на дитину з її пластичною психікою і безпосередністю сприйняття світу (що є, певною мірою, акмеологічним ідеалом). Можна сказати, що розвиток людини йде від правопівкульового аспекту психіки (у немовляти обидві півкулі функціонують як єдине ціле в основному за принципом правої півкулі) до лівопівкульового, а від нього – до функціонального стану півкульового синтезу. Якщо брати до уваги, що права півкуля функціонує в теперішньому часі зі спрямованістю в минуле, а ліва – в теперішньому часі зі спрямованістю в майбутнє [18: 140], то можна стверджувати, що розвиток людини природним чином йде від минулого до майбутнього, а від нього – до синтезу минулого і майбутнього, коли просторово-часова дихотомія буття нівелюється і людина звільняється від "прокляття Кроноса", яке споконвічно пригнічує її. Тут актуальна і потенційна реальності інтегруються, а буття людини і форми освоєння світу помітно збагачуються. Людина ж постає як духовна істота, яка, за біблійським виразом, сповнена віри і "невидиме сприймає як видиме і дійсне".

Розглянута еволюційна парадигма універсальна, оскільки вона відображає загальне правило руху як форми буття матерії, що реалізується як процес зміни станів дискретності і континуальності в розвитку тих або інших предметів і явищ. Так, досліджуючи поведінку, можна визначити, що вона є діалектичним процесом взаємного перебігу диференціації й інтеграції [19: 119-129], що веде до певного рівня "метаінтеграції" [20: 3-17]. Якщо брати до уваги, що права півкуля функціонує в інтеграційному, а ліва – диференціальному контексті психофізіологічних процесів, то ідея взаємного обертання станів диференціації й інтеграції одержує певну конкретизацію.

Отже, існує, як вважає Ю. О. Урманцев, три типи мислення і осягнення буття людиною [21]: чуттєвий (тобто правопівкульовий), раціональний (тобто лівопівкульовий) і медитативний. Суттєво, що, як свідчать енцефалографічні дослідження, медитативний стан виникає з функціонального синтезу, гармонії півкуль, коли їх функції в психофізичному сенсі узгоджуються [22].

Подібним же чином, виходячи з філософського принципу єдності і голографічності світу, можна говорити про три (методологічно ізоморфні трьом розглянутим вище типам мислення) його аспекти: 1) польовий, енергетичний (оскільки поле, що не має маси спокою, є рухом у чистому вигляді, а саме рух – це міра енергії); 2) речовинний, структурно-інформаційний; 3) інтегральний, духовно-живий, який парадоксальним чином поєднує два представлених вище полярних аспекти, здатних переходити один в одного: речовинне утворення (елементарна частинка) у процесі руху із швидкістю світла трансформується в поле, хвилю, а саме ця речовина, за образом висловом А. Ейнштейна, – це "сконденсоване поле".

Таким чином, можна дійти висновку, що розвиток людини відбувається від чуттєвої до раціональної, а від неї – до медитативної форми осягнення і освоєння світу. У цьому контексті стають зрозумілими цілі освіти і способи їх досягнення. Перш за все важливо усвідомити, що стан півкульової гармонії передбачає достатній рівень розвитку обох півкуль мозку людини. Значимо, що сьогодні школа більшою мірою спирається на розвиток аналітично-дискурсивного лівопівкульового мислення і світобачення, хоч і визнається факт деякої недооцінки значущості емоційно-образних механізмів у процесі навчання [23], а експерименти переконують, що активізація правопівкульових функцій забезпечує відповідний значний стимул для розвитку лівопівкульового аспекту психічної діяльності [24: 55].

Відтак, значущим є визнання і розвиток нової парадигми освіти, яка б забезпечила структурну і процесуальну єдність чуттєво-емпіричної і абстрактно-теоретичної сфер, тенденцій становлення особистості. У процесі такого розвитку особливу увагу слід приділяти актуалізації саме правопівкульовому аспекту людини. Принцип безперервності психічної діяльності передбачає єдність півкульових стратегій обробки інформації як в плані синхронічного, так і діахронічного аналізу еволюції людини. Тому правопівкульовий "базовий" аспект психіки (права півкуля генетично передує лівій), розвиток наочно-образного мислення, здатності до емпіричних узагальнень у дитини мають фундаментальне значення в житті дорослої людини і не є тимчасовим етапом, "який необхідно пройти щонайшвидше, щоб "замінити" його вербальним логічним мисленням" [25: 152, 229]. Наголосимо, що цей тип мислення "вирастає" з багатозначного метафоричного правопівкульового освоєння дійсності. При цьому, як свідчить нова інтегративна парадигма освіти, що базується на концепції функціональної асиметрії півкуль, метою розвитку людини є досягнення синтезу право- і лівопівкульових аспектів психіки (типів мислення), коли такі полярні категорії, які впливають з функціональної природи півкуль, як образ і ідея, предмет і знак, відчуття і думка, єдине і множинне "зливаються". Унаслідок такого процесу формується основа для інтуїтивно-медитативного,

евристичного, розуміючого віддзеркалення дійсності. У цьому процесі конкретне й абстрактне, експресивне і логічне, зливаються воедино, породжуючи феномен автентичного, істинного і в той же час парадоксального буття, а людина постає як гармонійна, духовна, творча істота.

Зазначене вище дозволяє дійти висновку про необхідність докорінної зміни виховної парадигми, оскільки чуттєво-сугестивний (правопівкульовий) досвід, який людина набуває в дитинстві, і який вона сприймає принципово некритично, в подальшому житті трансформується у сферу лівопівкульових процесів разом із розвитком лівопівкульового, критичного світосприйняття, де будь-яка позитивна психологічна установка, що сформувалася в дитинстві, перетворюється на негативну (це пояснюється тим, що ліва півкуля, на відміну від правої, сприймає світ принципово критично-вольовим способом, коли будь-який раціонально-логічний аналіз потребує використання рефлексії, контрастного мислення). Як пише Е. Берн, коли дитині постійно навіюють щось, коли їй постійно наголошують на певних аспектах дій або поведінки ("не роби цього"), вона, врешті-решт, буде намагатися зробити саме це [26: 192–206]. Таким чином, негативні (заборонні) психологічні установки, вироблені в дитинстві, мають тенденцію трансформуватися в дорослої людини у свою протилежність, антиустановку разом із розвитком лівопівкульового мислення. Цей процес прямо залежить від міри функціональної "диспропорції" півкуль мозку, що зумовлює протиріччя між свідомим та неусвідомленим (тобто ліво- та правопівкульовим аспектами психіки). Тому виховна мета освіти полягає в поєднанні свідомого та неусвідомленого, у створенні цілісних, "парадоксальних" установок, здатних інтегрувати психологічні позитивні та негативні установки (а також позитивні та негативні нахили людини, взаємодія між якими може вважатися джерелом продуктивного розвитку особистості) у дещо цілісне, в межах чого позитивні та негативні моменти існування людини сприймаються як рівноцінні елементи досвіду. "У випадку, якщо в дитини не формується амбівалентне ставлення до об'єкта, і всі об'єкти здаються їй або тільки гарними, або тільки поганими без ніякого плавного переходу і якщо таке сприйняття навколишнього світу закріплюється, то все це слугує передумовою для подальшого розвитку у напрямку шизоїдного типу" [27: 110], що характеризується атомарно-дискретним, агресивним сприйняттям світу. Суттєво, що саме амбівалентність як "баланс протилежностей" (П. Вайнцвайг) є живильним підґрунтям для розвитку творчої особистості (творчі особистості є парадоксальними істотами, що характеризуються амбівалентними, взаємовиключними психологічними і поведінковими особливостями [28]).

Таким чином, гармонійна людина є явищем, у сфері якого інтегруються всі численні дихотомії буття, що співвідносяться з психосоматичною природою півкуль мозку, такі, як сакральне і профанічне, віра і скепсис, емпатія і рефлексія, Я і Не-Я, чоловіче і жіноче... Гармонійна особистість інтегрує несумісні буттєві стани, відкриваючи в собі, як пише Поль Вайнцвайг, істоту деміургічного масштабу, оскільки вона поєднує протилежності, досягаючи психосоматичного балансу і характеризується величезною напругою, а звідси – колосальною могутністю [29: 35].

Отже, розглядаючи мислення як освітню мету розвитку людини, можна зробити висновок про його тріадичну природу й певні особливості розвитку. Перш за все можна говорити про **три еволюційні типи мислення**:

1) правопівкульове багатозначне, нечітке, пралогічне, містичне, міфологічне, метафоричне, конкретно-емпіричне, емоційно-образне, інтуїтивне, ірраціональне, "польове", циклічне, циклотимне мислення, яке підкоряється принципу позитивного зворотного зв'язку (виявляється у вигляді сучасних багатозначних логік), активне у стані гіпнотичного трансу, реалізуючи екстернальний локус контролю;

2) лівопівкульове однозначне, абстрактно-логічне, матеріалістичне, реалістичне, теоретичне, раціональне, "речовинне", лінійне, шизотимне, аутичне мислення, яке підкоряється принципу негативного зворотного зв'язку і організовує вольове зусилля, реалізуючи інфернальний локус контролю;

3) інтегрально-синтетичне (нейтральне), діалектичне, творче, парадоксальне, медитативне, "духовне", цілісне мислення (що працює за принципом "чотирьох альтернатив" індійської логіки [21]); це також метаморфозне мислення, в лоні якого постійно здійснюються метаморфози – півкульові функціональні трансформації, коли образ і знак, стани асоціації і дисоціації (як їх розуміє нейро-лінгвістичне програмування) тут постійно трансформуються один в одного на загальній "нейтральній території" – що постає автентичною метою освітнього процесу.

Розвиток мислення йде від першого типу до другого, а від нього – до третього, який інтегрує два попередніх типи в єдиний парадоксальний сплав (у філософії цей процес можна зіставити з діалектичною схемою О. Ф. Лосева: *єдине* → *множинне* → *Ціле*; у Канта – це *єдине* → *множинне* → *повнота, сукупність*). Цей тип мислення можна разом з К. С. Станіславським та П. В. Сімоновим назвати "надсвідомістю".

Нова парадигма освіти, яку ми розробляємо, таким чином, спрямовує освітній процес на формування **парадоксально-медитативного, творчого, діалектичного мислення**, об'єднуючого два

полярних типи мислення, які мають (як свідчить універсальна парадигма розвитку) розвиватися послідовно, перетікаючи один в одного і потенціюючи один одного.

Отже, що ж це за мислення, яке іншими словами можна ще визначити і як *надсвідоме інтегрально-синтетичне мислення*?

1. Перш за все воно характеризується парадоксальністю, яка виявляється зокрема в контексті дипластії, – притаманній тільки людині властивості отождоження в одному розумовому контексті двох речей, ідей, які виключають один одного. Тут доречно навести визначення "Істини як єдності протилежностей" (С. Б. Церетелі). Це мислення, що сполучає протилежності, яке реалізується "на межі" як граничне, цілісне, "сутінкове" мислення. К. Роджерс та інші дослідники звернули увагу на взаємозв'язок між процесом творчості та психічними станами. Йдеться про три стани, які притаманні творчості: відкритість впливам оточення, яка передбачає толерантне (емпатійне) ставлення до невизначеності та здатність обробляти суперечливу (парадоксальну) інформацію; наявність внутрішнього джерела оцінки; здатність до непередбаченої гри логічними концептами [30].

2. Це творче надситуативне, інтуїтивно-просвітлене мислення, здатне відображати світ нечітко, цілісно, у вигляді напівтонів, творчим чином відкривати нове як системну (нададитивну) властивість цілого. Це мислення розглядається як *ідеальний* феномен.

3. Це метаморфозне, циклічне мислення, оскільки сутністю людини окрім мислення можна назвати і рух, розвиток – універсальну характеристику Всесвіту. Таким чином, метаморфоза, перетворення одного в інше є найбільш характерною рисою такого мислення. Це метафоричне, містичне, "казкове" мислення.

4. Це цілісне мислення, яке як цілісний нададитивний феномен, згідно синергетиці, виявляє якості, не властиві його складовим (тобто право- і лівопівкульовим аспектам психічної діяльності). Таким чином, формування цілісного мислення має відповідати синергетичному правилу – "талант – є сума талантів".

5. Це мислення, спрямоване на вирішення проблем, завдань. Тобто це проблемне мислення, що, як будь-який акт людської активності, виникає з наявної проблемної ситуації (суспільний світ, дійсність можна при цьому узагальнити і представити у вигляді системи проблемних ситуацій), яку в процесі мислення людина прагне подолати, розв'язати.

Переходячи до наступного рівня узагальнення в рамках проблемної сфери нашого дослідження, даний тип мислення можемо назвати *фрактально-голограмним трансформуючим мисленням*. Коротко розглянемо цей тип мислення.

У діалектичній філософії існує теза про тотожність буття і мислення. Оскільки мислення виникає з буття, зароджується і формується в надрах останнього, то це мислення, по-перше, повинне бути побудоване і функціонувати за принципами, властивими всім формам буття і буттю в цілому, і по-друге, мислення має відображати буття і його закони в ідеальному вигляді.

Саме тому можна вважати, що в мисленні не може бути того, чого немає в бутті. Проте мислення оперує абстрактними онтологічними і аксіологічними категоріями, багато з яких в бутті людини можуть бути зафіксовані, виявлені тільки на рівні метафор. Наприклад, людська любов як ідеальні взаємини між людьми знаходить такі цілком космологічні заломлення, як "космічна любов", "космічна симпатія", які виявляються у відносинах між космічними об'єктами (у вигляді, наприклад, несилової не причинної кореляції квантово-фотонних об'єктів, що ілюструються парадоксом "Ейнштейна-Подольського-Розена").

Фрактально-голографічна природа Всесвіту з позиції тези про тотожність буття і мислення знаходить віддзеркалення у формі цілісного фрактально-голографічного гештальт-мислення. Це мислення характеризується парадоксальністю, багатозначністю, алогічністю (і пралогічністю), діалектичними і одночасно науковими рисами. Воно є формою розвитку пралогічного мислення представників стародавніх цивілізацій, які психізували світ, сприймали його як тотальну цілісну психічну єдність. Саме на основі такого фрактального мислення можливий синтез знань, який реалізується як єдність релігійного (правопівкульового) і наукового (лівопівкульового) стратегій пізнання світу.

Слід зазначити, що фрактальне мислення знаходить віддзеркалення в законі діалектики – "загальний зв'язок явищ". Саме фрактально-голографічне мислення, яке відображає єдність всього розмаїття Всесвіту, виражає пафос закону про загальний зв'язок явищ: якщо все взаємозв'язано зі всім, то у всьому є все, коли "в піщинці може відбиватися весь Всесвіт".

Розглянемо деякі гносеологічні проєкції такого *фрактального, і водночас, трансформувального, активного, конструктивного, перетворювального світ мислення*.

По-перше, можна говорити про цілісність і універсальність фрактального мислення. Усі об'єкти реальності розглядаються в контексті такого мислення такими, що володіють єдиною глибинною структурою, динамікою, функціями, взаємозв'язками. Тут є актуальною фундаментальна універсальна структура (модель) Всесвіту і універсальна парадигма розвитку. В основу буття тут покладені

західний і східний принцип "все у всьому" – єдина монада (див.: вчення Лейбніца – монадологію), єдиний Брахман, який відбитий у безлічі Атманів, у сфері яких керує загальна тотальна буттєва і методологічна ізоморфність. Тому фрактальне мислення – це аналогове мислення.

По-друге, фрактальне мислення – це містичне, парадоксальне мислення, занурене в реальність, де дійсне і розумне, актуальне і потенційне, реальне і віртуальне єдині.

По-третє, фрактальне мислення передбачає вбудованість мислення в реальність, коли реальні події знаходять віддзеркалення на рівні мислення (синхронність подій фізичної і психічної реальності, за К. Юнгом).

По-четверте, єдність мислення і буття, відбита в принципі фрактальності мислення, передбачає взаємний вплив свідомості і реальності, коли свідомість може творчим чином моделювати реальність, керувати реальністю (парадокс "Спостерігач" в квантовій фізиці, сучасні вчення про свідому трансформацію реальності – "Сіморон", "Транссерфінг" і ін.).

Наведений вище аналіз дозволяє сформулювати такі **висновки**. Нова інтегративна трансформаційно-метаморфозна педагогіка орієнтує навчально-виховний процес на розвиток мислення, вищу форму якого можна визначити як надсвідоме інтегрально-синтетичне мислення (втім, дане визначення можна значно розширити). Для досягнення цього слід використовувати всі ресурси сучасної педагогіки (спрямовані на розвиток як право- так і лівопівкульових ресурсів людської психіки – саме тому в назву нашої парадигми входить слово "інтеграційна"). Окрім цього слід використовувати деякі специфічні засоби формування надсвідомої (міжпівкульової) форми психічної активності, пов'язаної з роботою *парадоксального інтегрально-синтетичного мислення* [31].

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. М'ясоїд П. А. Загальна психологія : Навчальний посібник // П. А. М'ясоїд. – К. : Вища школа, 1998. – 479 с.
2. Дубасенюк О. А. Теорія і практика професійної виховної діяльності педагога : [монографія] / О. А. Дубасенюк. – Житомир : вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2005. – 367 с.
3. Субетто А. И. Приоритеты и философия целеполагания фундаментальной науки в XXI веке. Трансформация парадигмы университетского образования [Електронний ресурс]. Режим доступу до ресурсу : <http://www.trinitas.ru/rus/doc/avtr/00/0008-00.htm>
4. Миллер Д. Холистическое образование. Педагогика предчувствия Д. Миллер [Електронний ресурс]. Режим доступу до ресурсу : <http://ps.lseptember.ru/articlef.php?ID=200205007>
5. Резникова Ж. И. Экология, этология, эволюция / Ж. И. Резникова. – Новосибирск : Наука, 1997. – 456 с.
6. Мак-Фарленд Д. Поведение животных: Психология, этология, эволюция / Д. Мак-Фарленд. – М. : Мир, 1988. – 520 с.
7. Плеханов Г. В. Избранные философские произведения / В. В. Плеханов. – М. : Политиздат, 1956. – Т. 1. – 847 с.
8. Анохин П. К. Избранные труды / П. К. Анохин. – М. : Наука, 1978. – 400 с.
9. Вознюк А. В. О трансцендентальной природе человеческого "Я" как целостности / А. В. Вознюк // Totallogy-XXI (сьомий випуск). Постнекласичні дослідження. – К.: ЦГО НАН України. – 2002. – С. 233-252.
10. Вознюк О. В. Концепція цілісності як основа філософського синтезу знань : [монографія] / О. В. Вознюк – Житомир : Рута-Волинь, 2005. – 388 с.
11. Казначеев В. П. Космопланетарный феномен человека : проблемы комплексного исследования / В. П. Казначеев, Е. А. Спирин. – Новосибирск : Наука, 1991. – 304 с.
12. Формирование учебной деятельности студентов / Под ред. В. Я. Ляудис. – М. : Изд. МГУ, 1989. – 240 с.
13. Колесникова И. А. Педагогические цивилизации и их парадигмы / И. А. Колесникова // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 84-89.
14. Ананьев Б. Г. Билатеральное регулирование как механизм поведения / Б. Г. Ананьев // Вопросы психологии. – 1963. – № 5. – С. 84-96.
15. Симонов П. В. Мотивированный мозг / П. В. Симонов. – М. : Наука, 1987. – 270 с.
16. Голубева Е. А. Индивидуальные особенности памяти человека / Е. А. Голубева. – М. : Педагогика, 1980. – 151 с.
17. Деглин В. Л. Лекции по функциональной асимметрии мозга человека / В. Л. Деглин. – Амстердам – Киев : Изд. АПУ, 1996. – 151 с.
18. Брагина Н. Н. Функциональные асимметрии человека / Н. Н. Брагина, Т. А. Доброхотова. – М. : Медицина, 1988. – 288 с.
19. Русалов В. М. Индивидуальность человека и проблема развития задатков / В. М. Русалов // Наука о человеке. – М.: Наука, 1990. – С. 119-129.
20. Русалов В. М. Психология и психофизиология индивидуальных различий: некоторые итоги и ближайшие задачи системных исследований / В. М. Русалов // Психологический журнал. – Т. 12. – 1991. – № 5. – С. 3-17.
21. Урманцев Ю. А. О формах постижения бытия / Ю. А. Урманцев // Вопросы философии. – 1993. – № 4. – С. 89-105.
22. Murphy M. Contemporary meditation research / M. Murphy, S. Dobovan. – San Francisco, Esalen Institute Press, 1985. – P. 34-40.

23. Степашин Б. Навчання не самоціль, а розвиток і виховання. Головні проблеми сучасної української школи / Б. Степашин // Рідна школа. – 1997. – № 3–4. – С. 40–44.
24. Russel P. The Brain Book / P. Russel. – N. Y. : Penguin Books, 1979. – 270 p.
25. Тихомиров О. К. Психология мышления / О. К. Тихомиров. – М. : Изд. МГУ. – 272 с.
26. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры / Э. Берн. – М. : Изд. ЦОЦ, 1996. – 397 с.
27. Обухов Я. Л. Символдрама и современный психоанализ. Сборник статей / Я. Л. Обухов. – Харьков : Регион-инфор, 1999. – 252 с.
28. Дорфман Л. Я. Основные направления исследований креативности в науке и искусстве / Л. Я. Дорфман, Г. В. Ковалева // Вопросы психологии. – 1999. – № 2. – С. 101–106.
29. Вайнцвайг П. Десять заповедей творческой личности / П. Вайнцвайг. – М. : Прогресс, 1990. – 192 с.
30. Губенко О. В. Феномен інтуїції та інтелектуальної творчості / О. В. Губенко // Практична психологія та соціальна робота. – 1999. – № 7. – С. 10–14.
31. Ивин А. А. Искусство правильно мыслить : Кн. для учащихся ст. классов / А. А. Ивин. – М. : Просвещение, 1990. – 240 с.

Матеріал надійшов до редакції 12.08. 2009 р.

Дубасенюк А. А., Вознюк А. В. Психолого-педагогические ориентиры развития человека: интегральный подход.

В статье обосновывается интегративный подход к образовательной цели, который определяет стратегии и средства ее достижения, что, в свою очередь, детерминирует организацию образовательного процесса в рамках школы как социального института; формулируются основные цели образования в рамках нового педагогического направления – "интегральной трансформационно-метаморфозной педагогики", которая ориентирует учебно-воспитательный процесс на развитие мышления, высшую форму которого можно определить как надсознательное интегрально-синтетическое мышление.

Dubasenyuk O. A., Voznyuk O. V. Psychological and Pedagogical Orientations of Person's Development: an Integral Approach.

Integral approach to the educational purpose that determines the strategies and means of its achievement is grounded, being in its turn the determinant factor of the organization of educational process within the framework of the school as the social institute. The primary purposes of education are formulated within the framework of a new pedagogical trend – "integral transformation and metamorphosis pedagogy", which orients the teaching and upbringing process at the development of thinking, the highest form of which can be defined as superconscious, integral and synthetic thinking.